

L'expérience langagière



ACCESS
NETWORK

Alberta
EDUCATION

Guide d'accompagnement de la bande magnétoscopique

à é è ç ô
à é è ç ô

L'expérience langagière



ACCESS
NETWORK

Alberta
EDUCATION

Guide d'accompagnement de la bande magnétoscopique

à é è ç ô
à é è ç ô

Nous remercions les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation de ce document d'appui.

Auteure:

Francine Bourque

Services pédagogiques Francine Bourque, Ltée

Directeur du projet:

René Mathieu

Alberta Education

Réalisateur:

Eric Batalla

Sanxy Communications

Les éducateurs oeuvrant dans les établissements d'enseignement publics en Alberta peuvent: photocopier, citer verbalement, ou utiliser dans des examens, des extraits de ce document, sauf le texte qui provient d'autre source. On peut se procurer des exemplaires additionnels de ce guide, au prix coûtant plus les frais de manutention et d'affranchissement, au ACCESS NETWORK Media Resource Centre.

L'expérience langagière est vendu, au prix coûtant plus les frais de manutention et d'affranchissement, aux écoles, établissements d'enseignement postsecondaires et autres institutions à but éducatif, au ACCESS NETWORK Media Resource Centre. Le numéro de commande et titre est:

BPN 3193 01 L'expérience langagière

Lorsque vous commandez la bande vidéo, indiquez le Basic Program Number (BPN) ainsi que le numéro du programme et le titre sur le bon de commande de ACCESS NETWORK. En plus, veuillez inclure un bon de commande pour couvrir les frais d'impression.

Pour de plus amples renseignements sur tout autre matériel produit par ACCESS NETWORK, les éducateurs de l'Alberta sont priés de composer le numéro sans frais 1-800-352-8293. (Si vous habitez Calgary, composez le 256-1100.) Vous pouvez également écrire au Responsable du Centre, à l'adresse suivante:

ACCESS NETWORK

Media Resource Centre

295 Midpark Way S.E.

Calgary, Alberta

Canada

T2X 2A8


Télécopieur: (403) 256-6837

Les demandes venant de l'extérieur de l'Alberta, concernant l'achat de cette série ou de tout autre matériel produit par ACCESS NETWORK, devraient être envoyées au Service de vente des programmes—ACCESS NETWORK, à l'adresse donnée plus haut.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Définition de l'expérience langagière	2
3. La recherche	4
4. Le contenu de la bande magnétoscopique	6
5. Les plans des projets réalisés par les enseignantes	8
6 ^e année	8
1 ^{re} année	12
6. Description des étapes des démarches présentées à l'écran	15
Amorce—6 ^e année	15
L'expérience langagière comme un tout—1 ^{re} année	22
7. L'expérience langagière, une stratégie à privilégier	29
8. Place de l'expérience langagière dans le programme de français	31
9. L'évaluation	33
10. Le rôle de l'enseignant	34
11. Conclusion	35
12. Bibliographie	36

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots "enseignant" et "élève", ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.



Digitized by the Internet Archive
in 2017 with funding from
University of Alberta Libraries

1

Introduction

La bande magnétoscopique *L'expérience langagière* a été réalisée dans le but de proposer une stratégie particulière aux enseignants afin de faciliter le développement des habiletés langagières chez les élèves.

Bien que ce ne soit pas la seule stratégie à utiliser pour l'apprentissage de la langue, nous avons tenu à privilégier celle-ci, car les chercheurs et les enseignants ont démontré, au cours des dernières années, un intérêt particulier pour ce moyen. Les élèves qui ont fréquemment vécu des situations "d'expérience langagière" se sont aussi révélés beaucoup plus habiles et confiants à utiliser la langue, particulièrement dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'expérience langagière a souvent été discutée plus particulièrement dans le cadre des programmes d'immersion. Toutefois, il est important que les enseignants des programmes francophones (langue maternelle) considèrent la valeur de cette stratégie, surtout dans une situation minoritaire, puisque ces élèves n'ont pas toujours la compétence langagière nécessaire pour aborder un texte. En effet, il arrive fréquemment que les élèves francophones n'aient pas été placés dans un environnement (familial, social, scolaire) qui leur aurait permis de développer un niveau de compétence langagière suffisant pour comprendre un texte d'un niveau de lisibilité accessible par un élève de leur niveau scolaire.

Quel que soit le niveau de l'élève, cette stratégie devrait l'aider à progresser dans le développement de sa compétence langagière, en partant de ses expériences, de ses connaissances et de son intérêt relatifs au sujet abordé.

2

Définition de l'expérience langagière

L'expérience langagière a été considérée de diverses manières depuis sa création. En général, on entend par "expérience langagière", l'utilisation d'une stratégie qui

- d'une part, sert de déclencheur pour aider l'élève à se préparer à aborder un texte, en situation de lecture ou d'écoute ou
- d'autre part, sert comme un moyen d'intégrer le vécu de l'élève dans le contenu de ses activités langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit.

On reconnaît donc au moins deux modes d'utilisation de l'expérience langagière.

Comme amorce

L'étape "amorce" dans une démarche poursuit plusieurs buts, dont: vérifier les connaissances de l'élève quant au sujet et au niveau de la langue du texte qu'il aura à comprendre et son intérêt pour le contenu présenté. L'expérience langagière aidera:

- l'enseignant à recueillir des données sur ces éléments qui orienteront ensuite son intervention pédagogique et à susciter l'intérêt de l'élève pour le contenu;
- l'élève à développer son vocabulaire quant au thème ou au sujet du texte, à s'intéresser au contenu proposé et à comprendre plus facilement le message présenté.

L'élément "motivation" est un facteur intrinsèque qui pourra grandement influencer l'élève en situation de découvrir le message du locuteur. S'il n'est pas vraiment intéressé à connaître les opinions, les idées, les goûts/sentiments du locuteur, l'élève prêter une oreille peu attentive au contenu du texte et par conséquent, comprendra partiellement ou très peu le message présenté. En utilisant l'expérience langagière, l'enseignant fera appel au vécu de l'élève ce qui déclenchera certainement son intérêt pour le sujet traité.

Comme approche globale

L'expérience langagière peut être considérée plus que comme une simple stratégie, lorsqu'elle est utilisée comme une approche qui intègre des activités qui amènent l'élève à développer les diverses habiletés langagières: lecture, écriture, communication orale.

C'est alors vu comme une approche globale qui aidera:

- l'enseignant à intégrer le vécu de ses élèves dans les productions orales ou écrites, à utiliser le groupe comme ressource, à développer la confiance des élèves dans leur potentiel créateur et à susciter leur intérêt à utiliser la langue, comme un véritable instrument de communication;
- l'élève à développer ses habiletés langagières dans un cadre plus naturel, à participer pleinement à la conception des textes et à voir l'apprentissage de la langue (particulièrement la langue seconde), comme une expérience positive, agréable et valorisante.

Ces deux voies permettront à l'enseignant d'utiliser l'expérience langagière selon ses besoins, ses intérêts et son approche pédagogique. Les expériences l'amèneront graduellement à varier la forme et le but de l'utilisation de cette stratégie.

3

La recherche

L'expérience langagière est une découverte très récente. Bien qu'elle remonte aux années cinquante, elle n'a été appliquée dans les classes que tout récemment. En Alberta, ce sont surtout les expériences de quelques enseignants et quelques articles de revues qui ont suscité l'intérêt des autres enseignants pour cette stratégie.

Un document d'Alberta Education traitant de l'expérience langagière présente quelques considérations sur l'état de la recherche.

La majorité des recherches ont porté surtout sur l'impact de l'utilisation de l'expérience langagière aux premiers stades de l'apprentissage formel d'une langue maternelle, à l'écrit et à l'oral. Il est donc difficile de généraliser le résultat des recherches citées au niveau du deuxième cycle de l'élémentaire et au niveau du secondaire.

De plus, les chercheurs ont basé leurs conclusions sur la performance linguistique supérieure chez les élèves exposés à l'expérience langagière, comparativement à d'autres stratégies pédagogiques, sans pour autant expliquer le pourquoi de cette supériorité. Ils ont attaché beaucoup d'importance à la stratégie "per se" comme étant la seule variable responsable des performances rapportées.

Plusieurs autres variables, comme les conditions d'implantation et de mise en oeuvre des programmes de langue basés sur "l'expérience langagière", le style et la personnalité de l'enseignant, les caractéristiques des élèves, etc., n'ont pas été prises en considération lorsqu'il s'est agi de comparer l'efficacité de l'expérience langagière avec les autres types de stratégies et de méthodes d'enseignement d'une langue. (p.5)¹

Parmi les conclusions présentées dans ce document, on pourrait retenir les éléments suivants quant aux différentes habiletés langagières.

Lecture

En lecture, la majorité des recherches indiquent que la performance des élèves exposés à l'expérience langagière est comparable et, dans certains cas, supérieure à la performance obtenue au moyen d'autres approches pédagogiques en ce qui concerne leur capacité de repérer, d'analyser, de regrouper et d'inférer de l'information à partir du texte lu (Hildreth, 1965; Allen, 1961; Schomer, 1971; Harris, 1969). (p.6)

¹Alberta Education. *L'expérience langagière dans l'enseignement du français à l'élémentaire, document d'appui*, Language Services Branch, 1987, 35 pages.

Communication orale

Au niveau du développement de la compétence en communication orale, la recherche apporte des résultats qui sont favorables à l'utilisation de l'expérience langagière. Giles (1966) rapporte que des élèves de première année utilisant "l'expérience langagière", avaient atteint un plus haut degré de compétence langagière à l'oral (au niveau du nombre des mots utilisés, de la complexité des phrases utilisées, de l'organisation des contenus des discours et de la syntaxe) que les élèves utilisant la méthode "Basal Approach". Cox (1971), Stauffer et Pikulsky (1974) et Well (1975) arrivent aussi à des conclusions similaires. (p. 6)

Production écrite

Stauffer et Hammond (1967) ont trouvé, par l'analyse des productions écrites des élèves, que ceux-ci écrivaient des textes beaucoup plus longs, utilisaient un vocabulaire beaucoup plus varié, orthographiaient plus de mots correctement et avaient une meilleure maîtrise de la syntaxe et des techniques d'écriture (calligraphie, ...), que les élèves dont les enseignants utilisaient les stratégies basées sur les méthodes "Basal". Ces résultats sont supportés aussi par d'autres recherches qui ont établi une corrélation entre l'utilisation de l'expérience langagière et la performance supérieure en communication écrite des élèves exposés à cette stratégie (Kendrick, 1966; McCanne, 1966; Willardson, 1972; Owens, 1972). (p. 7)

On peut donc conclure que l'expérience langagière est une stratégie nouvelle et peu comprise; aussi les enseignants qui l'utiliseront devront observer les réactions des élèves, les résultats de son utilisation et les paramètres qui entoureront l'expérimentation, afin que les élèves en retirent les meilleurs avantages.

4

Le contenu de la bande magnétoscopique

La bande magnétoscopique, “L’expérience langagière” se compose de deux parties:

- une expérience avec une classe de 6^e année,
- une expérience avec une classe de 1^{re} année.

Ces deux expériences ont été réalisées avec des élèves en immersion, afin de montrer l’importance de l’utilisation de cette stratégie dans l’apprentissage d’une langue seconde. Bien que ce soit une stratégie que nous recommandions aussi d’utiliser dans les classes de langue maternelle, il reste que l’apprentissage de la langue seconde (surtout au 1^{er} cycle) semble souvent un mystère et fait peur à de nombreux enseignants qui ne sont généralement pas préparés pour cette tâche. C’est pour répondre plus particulièrement à ce besoin que nous vous présentons deux groupes d’élèves en immersion.

En 6^e année

Le projet réalisé avec les élèves de la sixième année voit l’expérience langagière comme une amorce à un projet de communication. Cette amorce sera la première étape de la démarche. Ce projet portera sur “la poésie”; les élèves réaliseront plusieurs petites unités de travail pour arriver à une production écrite finale qui sera la production d’un poème. L’amorce portera sur la découverte des cinq sens, qui serviront plus tard de contenu au poème.

L’expérience langagière tentera de préparer les élèves à ce projet, de les motiver, permettra de vérifier leurs connaissances et leurs intérêts quant à cette activité.

En 1^{re} année

Le projet réalisé en 1^{re} année est très différent du précédent. Il voit l'expérience langagière comme un tout, comme une approche globale qui comprend des activités de production orale (parler) et écrite (écriture) et de compréhension (lecture) intégrées au thème "L'eau". Ces activités langagières seront vécues successivement par les élèves, ce qui leur permettra de réutiliser à quelques reprises des connaissances (vocabulaire, structure de phrases, ponctuation, etc.) identifiées dans les objectifs.

L'atmosphère créée par la mise en situation (piscine, chanson, dessin) contribuera grandement au maintien de la motivation des élèves pour ce thème, à leur intérêt à utiliser la langue pour parler de leur expérience à la piscine et de leurs goûts/sentiments.

5

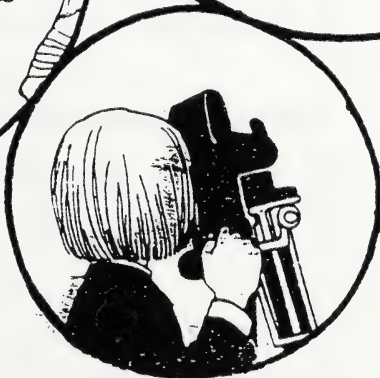
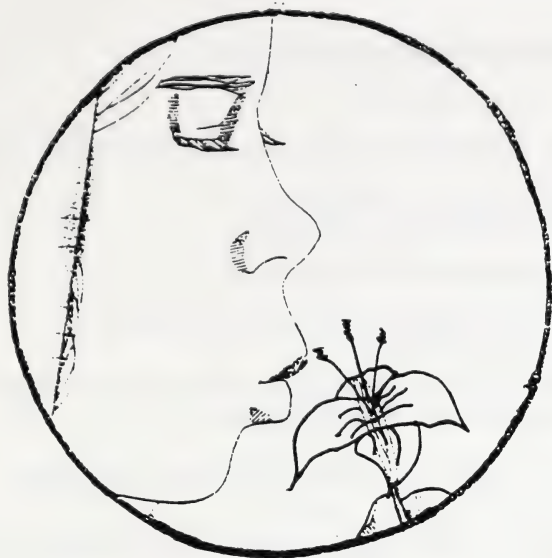
Les plans des projets réalisés par les enseignantes

Voici les plans des deux projets présentés sur la bande magnétoscopique. Ils seront suivis d'une description de chacune des étapes présentées à l'écran.

**6^e année—
Classe de
Diane Fortin**

Amorce

1. Présentation aux élèves des albums de poésie réalisés par des élèves de l'année précédente (individuellement). Discussion avec les élèves des poèmes lus.
2. Présentation d'une vidéo des poèmes enregistrés l'année précédente (en groupe). Commentaires des élèves.
3. Présentation au tableau de grandes affiches sur chacun des sens et identification par les élèves du vocabulaire correspondant (noms, verbes) à ces sens. (Voir les dessins à la page suivante.)
4. Présentation d'un perroquet géant afin d'amener les élèves à construire des phrases comparatives en utilisant chacun des cinq sens (en groupe). Amener ainsi les élèves à comprendre pourquoi et comment comparer des objets.
5. Présentation de cinq sacs, chacun renfermant des objets qui permettront aux élèves d'explorer l'un des sens (ex.: sentir). Construction de quelques phrases comparatives et présentation d'une phrase au tableau (en équipe). Les élèves écriront ensuite ces exemples dans leur cahier de notes.
6. Présentation du projet à réaliser, un poème, et des objectifs d'apprentissage à poursuivre:



- écrire un texte poétique
- respecter le choix du sujet
- utiliser des mots précis (noms et adjectifs) et en rapport avec les cinq sens
- utiliser des instruments de référence
- faire une comparaison
- identifier un objectif personnel relatif à la langue.

Présentation de la grille d'objectivation pour aider les élèves à se rappeler ces objectifs (voir la page suivante).

7. Identification du public cible pour communiquer leur projet.
8. Choix du moyen de diffusion (ex.: présentation d'un album au public cible).

Réalisation de l'activité

Les élèves écriront des phrases comparatives en utilisant des illustrations tirées des revues.

Objectivation

- Utilisation de la grille d'objectivation pour effectuer un retour sur l'intention et les objectifs.
- Transcription du texte—illustration.

Communication au public cible

Les élèves présentent un album à leur public cible et explique le processus suivi.

Grille d'objectivation

	oui	non
1. J'ai utilisé la comparaison.	x	x
2. J'ai utilisé du matériel de référence.	x	x
3. J'ai respecté le choix du sujet.	x	x
a) ouïe	x	
b) goût	x	
c) vue	x	
d) odorat	x	
e) toucher	x	
4. (objectif personnel relatif à la langue)	x	x

**1^{re} année—
Classe de
Barbara
Lavallée
(avril 90)**

Production écrite—ludique/poétique:

Amorce

À la piscine O'Leary—Leçon de natation

Les enfants vont à la piscine pour prendre une leçon de natation.

Dans la classe—en grand groupe

1. La chanson

Les élèves chantent la chanson apprise auparavant, retraçant les étapes de la leçon de natation.

2. Session de remue-méninges sur la leçon de natation vécue.

Les enfants retracent les étapes de leur expérience (ordre chronologique).

3. Retracer les étapes de l'activité (à la piscine) par leurs dessins.

En petits groupes les enfants dessinent les étapes de la leçon de natation. (ex.: Il s'agit ici de dessiner les événements chronologiquement, i.e. "on monte dans l'autobus pour aller à la piscine", "on arrive à la piscine", "on change de vêtements", "on se réunit avec nos instructeurs", "la leçon se déroule", etc.)

Réalisation de l'activité

En grand groupe—création collective

1. Discuter avec les élèves de l'histoire à écrire:

- du sujet
- du contenu
- des personnages
- du public cible
- du moyen de diffusion (le grand livre)
- etc.

2. Avant la rédaction du texte, Barbara présente quelques objectifs aux élèves: à quoi devront-ils faire attention en écrivant le texte (objectifs)?:

- écrire une histoire à propos de l'eau (début, milieu, fin—avec des personnages qui font des actions).

- à raconter les événements dans l'ordre.
 - aux lettres majuscules au début des phrases et des noms des personnages.
 - aux points à la fin des phrases.
 - à l'orthographe des mots-clés (natation, eau, nage, etc.).
3. Les élèves formulent les phrases pour composer l'histoire.
- Écrire les phrases des élèves au tableau.
 - Aider les élèves à formuler leurs phrases (mots français, structures, clarifier les idées, etc.).

Objectivation

En grand groupe—objectivation

1. Faire un retour sur le texte complété au tableau. Reprendre les objectifs identifiés au début et demander aux élèves s'ils ont été appliqués. (Ex.: Que dit notre histoire? Qu'est-il arrivé à...(noms des personnages)? Comment finit notre histoire? etc. Avons-nous mis nos lettres majuscules partout où c'était nécessaire? Oui? Où? Nommez-moi les mots... etc. Pourquoi avons-nous mis un point (.) ici? etc.
- Voir comment les élèves prennent conscience des étapes du processus d'écriture.
- Comment ils intègrent les règles d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage.

Transcription du texte

Reproduction et illustration du texte

1. Les élèves, en groupe de deux, choisissent la page qu'ils illustreront.
2. Les élèves font les illustrations et demandent à l'enseignante de les aider à écrire la partie du texte correspondante.
 - Aider les enfants à écrire leur texte en référant au tableau et aux objectifs.

Lecture du texte:

Réalisation de l'activité

En grand groupe—lecture du texte

1. En cercle, assis sur le tapis, l'enseignante et les élèves lisent le texte.
 - Les enfants regardent les pages et lisent.

Objectivation (même lettrage que réalisation)

1. Observation de quelques éléments du texte, par rapport au sens.
 - L'enseignante fait observer aux élèves la relation entre les illustrations et le sens du texte.

Acquisition de connaissances et de techniques

1. Faire observer quelques éléments grammaticaux, quelques mots de vocabulaire, etc. (à déterminer après la rédaction du texte et selon le programme d'études de 1^{re} année).

Communication au public cible:

1. Les élèves remettent le livre à la bibliothécaire pour qu'il soit déposé sur les rayons, afin que les autres élèves puissent le lire (public cible).
 - La bibliothécaire montre aux élèves où leur livre sera placé sur les rayons.
 - Elle leur montre des livres et elle parle de l'intérêt des autres élèves à lire ces livres.

Intégration des matières

Les enfants font des expériences avec l'eau, dans différents centres.

- ex.: bac à eau où les enfants mesurent l'eau dans des contenants, bac de sable où le sable a été mouillé, centre de cuisine où les enfants font des popsicles aux fruits, centre de lecture où les enfants liront (à haute voix) d'autres livres qu'ils auront composés au cours du thème.

D'autres bricolages, écrits, dessins, listes de vocabulaire et chansons, etc., seront affichés un peu partout dans la classe, pour démontrer l'intégration des matières dans tout le thème.

6

Description des étapes des démarches présentées à l'écran

1^{er} projet— 6^e année

Amorce

L'amorce a pour but de motiver les élèves quant au contenu du projet de communication proposé et de les préparer à réaliser celui-ci.

Motiver les élèves

Diane, l'enseignante de 6^e année, a utilisé quatre moyens pour motiver les élèves au projet proposé:

1. Elle a d'abord présenté des albums de poésie préparés par ses élèves de l'année précédente, afin de créer un climat de confiance et de sécurité et de stimuler ses élèves. Ils ont été impressionnés par la qualité du projet et ils y ont vu un défi réalisable.
2. Le deuxième moyen fut la présentation d'une vidéo regroupant des poèmes écrits et dits par d'autres élèves. Les élèves seront davantage intéressés à écouter des poèmes écrits par d'autres élèves de leur âge.
3. Diane a ensuite affiché des illustrations des cinq sens au tableau. Les élèves ont donc pu nommer ces sens et identifier les verbes correspondants. Diane leur a ainsi permis d'acquérir quelques mots dont ils auront besoin pour réaliser leur activité.
4. Puis Diane a présenté un perroquet pour amener les élèves à imaginer des comparaisons relatives aux cinq sens; cette pratique leur permettra d'en créer d'autres plus tard pour leur poème. L'enseignante a permis aux élèves de partir du concret pour comprendre la formulation d'une comparaison. Elle a aussi créé les premières comparaisons avec eux. Son rôle fut alors de les aider à formuler les comparaisons et d'écrire au tableau les phrases suggérées par ses élèves. La correction de la structure et du vocabulaire s'est effectuée au fur et à mesure que les élèves participaient à la composition des phrases.
5. Finalement, Diane a distribué à chaque équipe un sac contenant des objets pour travailler avec l'un des cinq sens (ex.: objets durs, rugueux). Après avoir manipulé les objets, discuté de leur texture, etc., les élèves ont formulé des phrases en incluant un élément de

comparaison à cet objet quant au sens étudié. Encore une fois, Diane a permis à ses élèves de manipuler, de comparer, de discuter et de s'entraider pour créer une comparaison. Les élèves ont ensuite écrit eux-mêmes leur phrase et l'ont présentée à la classe. Le groupe a aidé à la correction de la langue. L'enseignante demandait d'abord à l'élève de revoir l'un des éléments de la phrase et si nécessaire, demandait au groupe de l'aider. Les élèves écriront ensuite ces exemples dans leur cahier.

Le rôle joué par l'enseignante est encore très important. C'est elle qui amènera ses élèves non seulement à formuler correctement leurs phrases, mais qui les aidera à améliorer celles-ci (par exemple, par le choix du vocabulaire ou d'une meilleure structure). Elle s'assurera qu'elle reflète vraiment la pensée de l'élève. Elle devient alors un peu l'instrument de l'élève par l'entremise duquel il communiquera sa pensée. Cette approche est très valorisante pour l'élève, puisqu'elle part de ses idées, de son vécu, de ce qu'il veut communiquer à quelqu'un d'autre (public cible). Elle tend donc à éliminer le fossé que les élèves ressentent souvent entre leur compétence langagière et celle de l'enseignant. Ils seront ainsi plus motivés à utiliser la langue, même s'ils ont de la difficulté à communiquer leur pensée.

Préparer les élèves à réaliser le projet

Les activités utilisées par Diane lui ont permis de recueillir certaines données (voir: *L'évaluation du français à l'élémentaire*, Alberta Education, 1990; fiches de cueillette d'information) pour offrir l'opportunité à ses élèves:

- d'acquérir le vocabulaire dont ils auront besoin pour parler des sens avec lesquels ils travailleront (ex.: écriture des verbes au tableau);
- de connaître les éléments d'une comparaison (mots utiliser—ressembler...);
- et de pouvoir structurer une phrase comparative.

De plus, les expériences de manipulation des objets ont permis aux élèves de rechercher les termes exacts (ex.: rêche) et de pratiquer oralement cette nouvelle structure avant d'avoir à l'utiliser personnellement à l'écrit.

Il arrive fréquemment, pour diverses raisons (ex.: manque de temps), que des enseignants consacrent très peu de temps (ou pas du tout) à l'amorce. Le temps utilisé pour cette étape n'est pas une perte de temps; c'est plutôt un investissement à long terme, puisque si les élèves sont vraiment motivés à faire le projet, ils le réaliseront en moins de temps et avec une plus grande qualité.

Communication des objectifs et présentation de l'activité

L'enseignante proposera à ses élèves l'activité à réaliser. Elle s'assurera de leur intérêt pour ce projet. Puis elle leur communiquera les objectifs d'apprentissage à atteindre en réalisant ce projet:

- habileté: écrire un texte poétique (la figure de style fait partie du niveau de langue littéraire)
- connaissances: vocabulaire thématique
- techniques: utilisation des instruments de référence.

Nota: Bien que ce projet vise à montrer l'utilisation de l'expérience langagière seulement comme "amorce" à un projet, nous avons tenu à présenter rapidement les autres étapes que les élèves ont vécues par la suite, afin de vous donner une vue globale d'un projet conçu avec cette approche. Voici donc une description succincte des autres étapes de la démarche pédagogique utilisée pour l'application du programme d'études.

La réalisation de l'activité

Les élèves auront maintenant à préparer des phrases comparatives, c'est-à-dire renfermant des images. Pour les aider à réaliser leur tâche, Diane leur propose d'utiliser des revues pour découper des objets, personnes, situations qu'ils pourront comparer. Les éléments comparés devront surprendre le lecteur. Associer deux éléments qui ne vont généralement pas ensemble, c'est l'une des caractéristiques de la créativité. Ainsi, non seulement Diane a-t-elle amené les élèves à développer leur habileté à écrire, mais aussi leur sens créatif. De plus, ils avaient toutes latitudes pour choisir les éléments qui les intéressaient, relatifs aux cinq sens.

Bien que les élèves n'aient pas à préparer un texte complet, l'enseignante a quand même utilisé les trois étapes proposées dans le guide pédagogique pour les aider à préparer leurs phrases, soit:

- choisir l'information
- regrouper l'information
- formuler l'information.

Il est très important de suivre ces trois étapes, particulièrement lorsqu'il s'agit de préparer un discours, tel que proposé dans le programme d'études (ex.: exposé informatif).

- Pour **choisir l'information**, les élèves ont eu accès à des revues. Si l'enseignant n'a pas les documents en classe, il doit au moins fournir aux élèves les sources d'information. Dans un milieu minoritaire, il s'avère souvent difficile pour les élèves de trouver de l'information en français. Aussi l'un des rôles de l'enseignant est de guider l'élève dans ses recherches. L'enseignant pourra contacter des organismes ou des commerces, tels que l'ACFA provinciale et régionale, Radio-Canada, CHFA, les gouvernements fédéral et provincial, la bibliothèque municipale, le centre des archives, les foyers pour personnes âgées, l'ONF, l'ATA, le Conseil français, Le Franco, FJA, les industries, les magasins, etc.
- Pour **organiser l'information**, il faut aider l'élève à se rappeler son intention de communication. Que cherche-t-il à dire, communiquer à son public cible? L'enseignant pourra fournir aux élèves les points pour regrouper leur information ou pourra les laisser identifier (plan) ces points eux-mêmes. L'élève devra ensuite classer son information sous les points choisis; il aura sans doute besoin de l'aide de l'enseignant pour décider de l'information à retenir, à rejeter, à compléter et à organiser dans un certain ordre (logique, chronologique). C'est en classant ses informations qu'il réalisera les choix à faire. Dans ce projet, les élèves ont regroupé les objets qu'ils désiraient associer dans leur comparaison.
- Pour **formuler l'information**, l'élève devra d'abord s'assurer qu'il a toutes celles dont il aura besoin et qu'elles correspondent aux besoins de son public cible. En effet, il est important que l'élève connaisse bien les caractéristiques du public auquel il s'adresse. Ces personnes sont-elles de son âge? Connaissent-elles le sujet abordé? etc.

Ainsi, lors de la formulation de son texte (écrire ou dire), l'élève devra choisir des mots, des expressions et des structures de phrases connus de son public, afin de l'aider à comprendre le contenu de son discours. Cet aspect est d'autant plus important en immersion, lorsqu'un élève de 6^e année s'adresse à ceux de la 3^e année; il ne peut pas s'attendre à ce que ces élèves aient développé une compétence langagière de même niveau que lui. Ainsi, l'enseignant devra amener l'élève à se demander si ceux auxquels il s'adressera comprendront son message. Dans le cas du projet présenté ici, les élèves s'adressent à une autre classe de 6^e année; c'est pourquoi cet aspect transparaît peu sur la bande magnétoscopique, les élèves étant approximativement de même niveau.

On pourrait penser que c'est bien peu, la production de quelques phrases plutôt que celle d'un texte. Mais il faut se rappeler qu'il s'agit d'une mini-unité qui fera partie de plusieurs autres, pour arriver à la production finale, "Écrire un poème". Toutes ces mini-unités prépareront l'élève à sa production finale. Toutefois, chacune est complète en elle-même, puisqu'elle comprend toutes les étapes de la démarche pédagogique.

Nota: Les enseignants trouveront plusieurs objectifs spécifiques sous-jacents à ces trois étapes dans le document L'évaluation de l'enseignement du français, dans les grilles de cueillette d'information. Ces objectifs pourront être utilisés pour aider l'élève à réaliser chacune des étapes (ex.: "L'élève a tenu compte des caractéristiques de son public cible"). Il s'agira de les reformuler pour l'élève. À ce sujet, voir Mon dossier d'écriture, 7^e, 8^e, 9^e année.

L'objectivation

Le premier brouillon terminé, les élèves sont ensuite passés à la révision de celui-ci, selon:

- l'intention de communication et
- les objectifs identifiés lors de "l'amorce".

C'est alors l'étape de la correction du texte écrit. Pour aider les élèves à réaliser cette tâche, l'enseignante leur a remis une "grille d'objectivation" (voir p. 8) sur laquelle ils ont retrouvé les objectifs poursuivis (l'habileté à développer, les connaissances et techniques à acquérir). C'est à ce moment que les élèves sont amenés à se servir des instruments de référence pour corriger leur texte (dictionnaires, grammaires, etc.). L'enseignant a encore un rôle très important à jouer, en aidant les élèves à trouver l'information qu'ils cherchent pour corriger leur texte. C'est ainsi qu'on voit Diane regarder la phrase d'un élève et l'aider à corriger le mot rugit/rugissent. Toutefois, il est important que l'élève fasse d'abord seul, son objectivation. La grille (ou autre instrument), c'est pour l'aider à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. Il saura ainsi ce qu'il devra améliorer lors de la prochaine activité (réinvestissement).

Dans le cas d'un texte plus long, l'enseignant pourrait ensuite placer les élèves deux à deux pour réviser leurs textes. Ce n'est donc qu'après cette deuxième révision que l'enseignant recevra la production écrite de l'élève. Voici donc les étapes proposées:

1. **l'objectivation:**
l'élève seul. L'élève revise son texte à l'aide d'une grille d'objectivation ou d'un autre moyen.

2. la rétroaction:

- d'un autre élève—L'élève est placé avec un autre élève. Ensemble, ils révisent les deux textes. Ensuite, individuellement, chacun fera les dernières corrections suggérées;
- de l'enseignant—L'élève présente ensuite son texte à l'enseignant. Celui-ci relèvera les erreurs relatives aux objectifs poursuivis et corrigera celles qui sont de son niveau, selon le programme d'études (si le texte doit être communiqué par écrit—lu—expédié—affiché—etc.).

3. la transcription:

C'est seulement après ces étapes de révision que l'élève transcrira son texte au propre, si celui-ci doit être communiqué par écrit à son public cible. En effet, il est possible que l'élève communique ses informations oralement. Il n'aura alors peut-être pas besoin d'une nouvelle copie de son texte. Mais si le texte est remis ou envoyé au destinataire (public cible), il devra être corrigé au complet et retranscrit au propre.

Communication au public cible

La révision terminée, les élèves sont prêts à réaliser leur intention de communication (informer quelqu'un, l'informer dans le but de l'amener à agir, lui faire connaître ses goûts/sentiments ou opinions, le divertir ou satisfaire un besoin d'imaginaire,...). Dans cette vidéo, les élèves désirent divertir les autres élèves de 6^e année en leur communiquant oralement leur production. Lors d'une activité d'évaluation (généralement la 3^e), ce serait la production écrite qui serait évaluée, non la communication orale, puisque les objectifs poursuivis étaient liés à la production écrite.

La communication au public cible est une étape importante pour l'élève. C'est d'abord la raison d'être de la production de son texte (parler ou écrire à quelqu'un, à propos de quelque chose). C'est aussi l'un des facteurs de motivation les plus importants. En effet, l'élève sera intéressé à présenter un travail de qualité, dont il est fier, parce que quelqu'un l'écouterait et réagirait à sa présentation. Trop souvent, les productions des élèves ne débouchent jamais sur une véritable communication. La langue est pourtant apprise pour être utilisée comme instrument pour communiquer avec quelqu'un qui peut comprendre le message présenté!

Sur cette vidéo, on peut constater la joie des élèves à rencontrer et à parler avec d'autres élèves de leurs textes, ainsi que la fierté de montrer leur produit.

Voici, en résumé, les étapes de ce projet, telles que présentées sur le tableau synthèse à l'écran:

Amorce

- Susciter l'intérêt
- Proposer une activité
- Identifier le public cible
- Communiquer les objectifs d'apprentissage

Réalisation de l'activité

- Choisir l'information
- Organiser l'information
- Formuler l'information

Objectivation

Communication

2^e projet— 1^{re} année

Ce deuxième projet est assez différent du premier, en ce qu'il regroupe toutes les étapes de l'expérience langagière. Il permet donc d'intégrer les différentes habiletés langagières dans le même projet. Ainsi les élèves vivront des activités qui les amèneront à développer l'écrit, la lecture et la communication orale autour d'un même thème/sujet.

Amorce

- Tout comme le premier projet, celui-ci débutera par des éléments déclencheurs, que l'enseignant fera vivre aux élèves, afin de les motiver au thème proposé, soit "l'eau". L'enseignante utilisera trois "déclencheurs": la leçon de natation à la piscine, la chanson sur l'activité vécue et la murale dessinée par les élèves. Vu le temps limité pour présenter toutes les étapes sur la vidéo, vous verrez seulement quelques séquences de ces activités. Elles ont été regroupées au début de l'expérience présentée.
- En plus de déclencher l'intérêt des élèves pour le sujet, l'enseignante, Barbara, a aussi permis aux élèves d'acquérir quelques mots-clés du vocabulaire thématique et de reconstituer les étapes de la leçon de natation dans l'ordre chronologique. Les élèves se serviront de ces connaissances lorsqu'ils produiront leur histoire.
- Barbara a ensuite présenté le projet "Créer une histoire en faisant vivre à des personnages les mêmes étapes que les élèves avaient vécues lors de leur expérience à la piscine".
- L'enseignante présentera les objectifs aux élèves (même s'ils sont en 1^{re} année), avant de commencer leur production. Il s'agit:
 - de la production, à l'écrit, d'une histoire (discours poétique),
 - de l'utilisation de la majuscule au début des phrases et des noms propres,
 - de l'utilisation du ".",
 - de l'orthographe de quelques mots, dont "natation",
 - du vocabulaire relatif à la leçon de natation (ex.: vestiaire), et
 - de l'ordre chronologique des étapes vécues lors de la leçon de natation.

La production du texte écrit

Les élèves participeront à toutes les étapes de l'élaboration de l'histoire, tant au niveau du choix des éléments que des mots et des structures de phrases. Ce texte sera créé collectivement, avec les idées des élèves, que l'enseignante reformulera, s'il y a lieu, et écrira au tableau. Si la disposition de la classe le permet, il serait sans doute plus agréable pour les élèves de s'asseoir en demi-cercle près de l'enseignante. Ceci pourrait aider à créer une atmosphère plus intime, chaleureuse et sécurisante.

1^{re} étape—Choix de l'information

Les élèves déterminent les éléments dont ils auront besoin dans leur histoire, avant de commencer celle-ci. À cet effet, l'enseignante a orienté les élèves en posant les questions: Qui? Quoi? Quand? Où? et Pourquoi? Au début, il pourrait s'agir d'une discussion informelle, qui pourrait être suivie de ce type de regroupement de l'information. Bien que cette discussion ait eu lieu, nous n'avons pu la présenter sur la vidéo, vu le temps limité dont nous disposions pour l'ensemble des étapes. Toutefois, nous pouvons voir l'enseignante choisir les éléments de l'histoire avec les élèves, tels le personnage principal, les noms des autres personnages, le lieu, les actions, etc.

2^e étape—Regrouper l'information

Dans le projet présenté, l'information a été regroupée en même temps que la 1^{re} étape, soit "choix de l'information". Toutefois, ce regroupement sous les "questions-clés" ne signifie pas que les élèves choisiront tous les éléments qu'ils ont proposés. On aurait aussi pu retracer les étapes chronologiques de la leçon de natation. On verra lors de la création du texte que cet aspect posera quelques difficultés aux élèves, vu leur âge et leur expérience.

3^e étape—Formuler l'information (écrire)

Les élèves sont maintenant prêts à composer leur histoire. Ils proposeront leurs idées que l'enseignante utilisera mais, en reformulant ou complétant les phrases, en améliorant le vocabulaire et les structures et en aidant les élèves à faire des liens entre chacune de leurs idées. Il est très important que l'enseignant agisse comme personne-ressource au service des élèves et comme animateur pour les aider à cheminer du début vers la fin de l'histoire. La discussion autour des phrases a malheureusement dû être coupée à cause de la longueur de l'expérience; aussi il est important de ne pas conclure, en regardant la vidéo, que l'enseignant prend la majorité des décisions, car chacune des phrases présentées à l'écran est la conclusion d'une discussion avec les élèves.

Bien qu'il s'agisse de développer l'habileté à écrire, tout le travail réalisé à l'oral aidera beaucoup les élèves à développer leur compétence langagière (vocabulaire, structure de phrase, etc.). Les phrases proposées par les élèves reflètent souvent leur vécu. Par exemple, "... il a peur", "il joue des jeux", "son grand frère ..." "il marche à la maison et mange de la crème glacée", etc. C'est une occasion spéciale pour permettre aux élèves d'utiliser leurs expériences, leurs goûts/sentiments dans leurs textes.

- On remarquera également que l'enseignante utilise toutes les occasions pour amener les élèves à se concentrer sur les objectifs poursuivis (ex.: ordre chronologique, majuscule, point). Le nombre d'objectifs doit donc être limité, si l'on veut que les élèves fassent des apprentissages réels et durables. Ces objectifs devront être repris dans une activité ultérieure (réinvestissement).
- Transcription du texte. Après la composition du texte, l'enseignante divisera celui-ci selon les événements de l'histoire. En équipe de deux, les élèves feront un dessin de l'idée représentée dans le texte; vu l'âge des élèves, l'enseignante écrira ensuite les phrases tirées de l'histoire et qui correspondent à l'idée du dessin.

L'objectivation

Après la production du texte écrit, l'enseignant amènera les élèves à revoir leur texte par rapport:

- à l'intention
- aux objectifs.

Elle fera réaliser aux élèves qu'ils ont effectivement composé une histoire qui est amusante, qui a un début et une fin et qui comprend des personnages, un lieu et des actions. Elle reverra ensuite les objectifs de connaissances pour s'assurer qu'ils ont été respectés et que les élèves pourront ensuite les appliquer. Il est important de revenir d'abord sur le sens de l'histoire afin de s'assurer que les élèves en comprennent bien le déroulement des actions.

Voici, en résumé, les étapes du processus d'écriture.

La lecture du texte collectif

Le texte terminé, le groupe fera ensuite l'apprentissage de la lecture de son histoire. Il faudra d'abord s'assurer que les élèves comprennent bien le déroulement de leur histoire avant de se concentrer sur la lecture du texte, à voix haute. Puisqu'il s'agit de leur histoire, cette partie ne devrait pas présenter trop de problème. Par le fait que les élèves ont vu

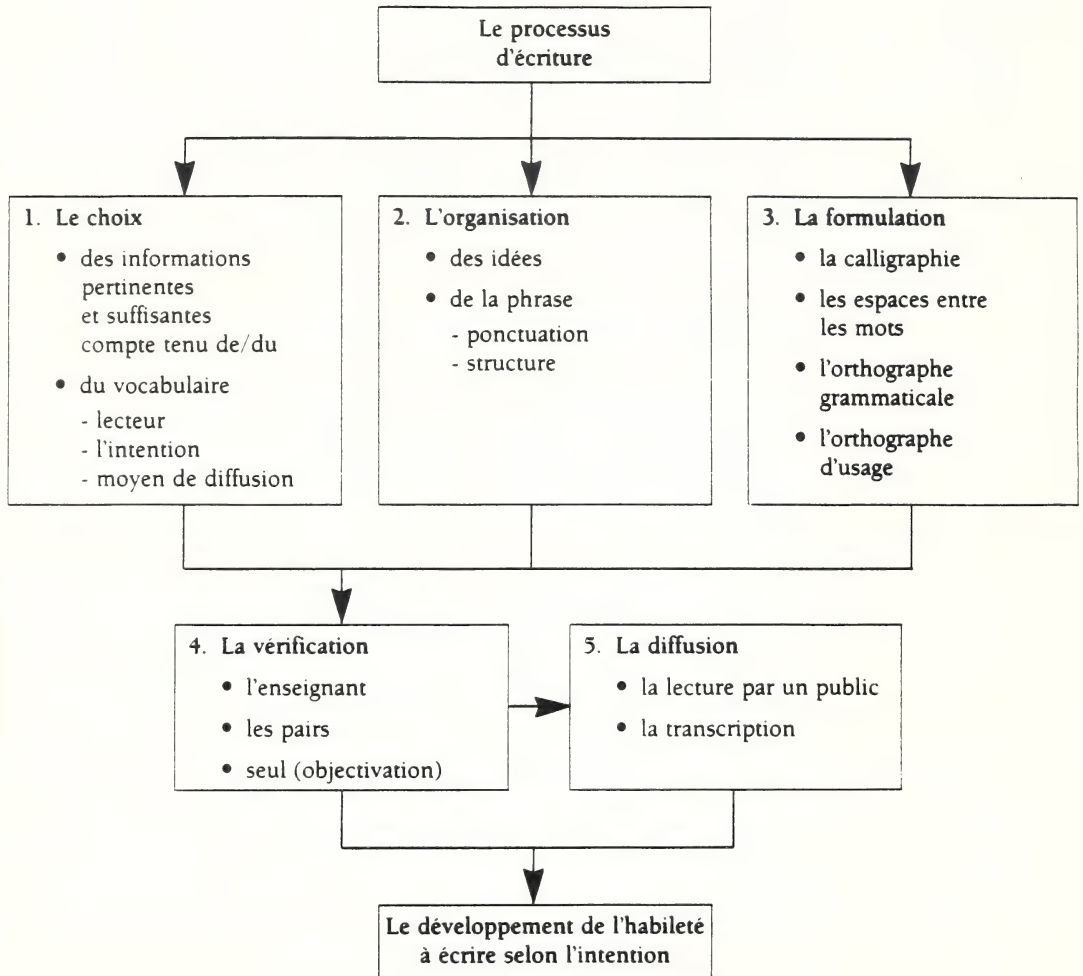
plusieurs fois les mots-clés écrits au tableau, ils auront sans doute déjà intégré plusieurs de ceux-ci. C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture pourra se faire rapidement. Toutefois, il faudra permettre aux élèves de la faire graduellement, en leur proposant plusieurs brèves séances de lecture (la vidéo présente une seule séance). Toutefois, il ne faut pas que l'apprentissage de la lecture de ce texte devienne trop lourd et dure trop longtemps. Il importe de s'assurer de garder l'intérêt des élèves à lire leur texte, sinon ça ne sera plus significatif pour eux. L'enseignant pourra plutôt mettre l'accent sur la lecture de certaines phrases ou parties de texte, tout en permettant à l'élève de garder l'idée globale de l'histoire.

Acquisition de connaissances et techniques

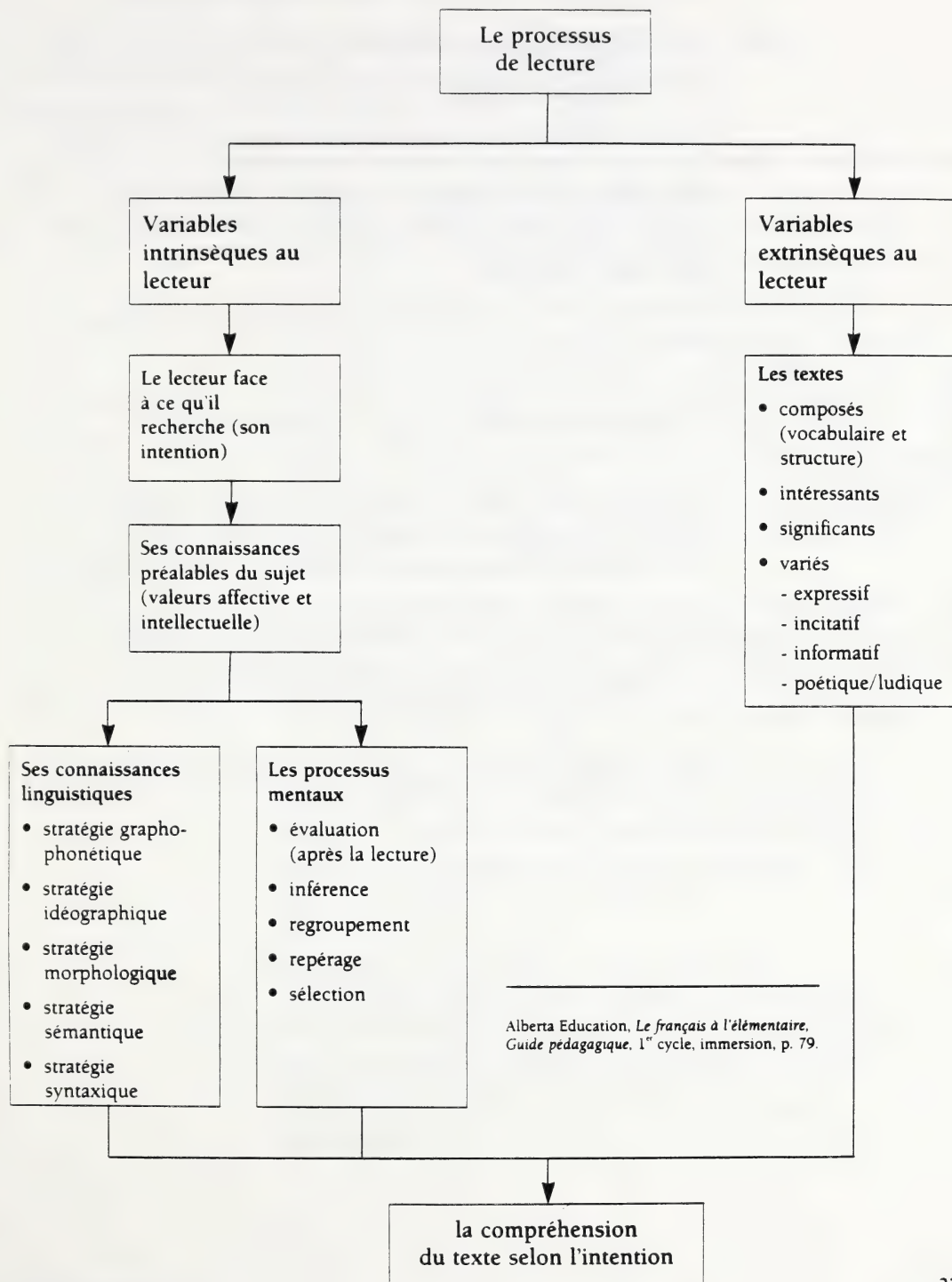
Cette étape sera réalisée après celle de l'apprentissage de la lecture du texte. L'enseignant amène les élèves à observer certains éléments grammaticaux, certaines structures de phrases, etc., selon le programme de son niveau scolaire. Barbara a fait travailler les élèves sur le vocabulaire relatif à l'eau, sur la ponctuation, etc.

Cette étape précède l'application de règles grammaticales à l'écrit. Les élèves doivent d'abord observer certaines notions grammaticales lors d'une activité de lecture (après la compréhension du message) avant de leur proposer ces objectifs à appliquer dans une production écrite. À cette occasion, ils pourront déduire certaines règles et les formuler dans leurs propres mots. Au fur et à mesure, selon leur capacité, ils pourront les écrire dans un cahier, ainsi que les exemples observés. Plus tard, ils pourront les utiliser pour comparer leurs nouvelles phrases, afin d'appliquer les règles observées. Cette approche de l'enseignement de la grammaire respecte davantage le processus naturel d'apprentissage—observation—déduction—application—vécu dans un contexte significatif.

L'habileté à écrire



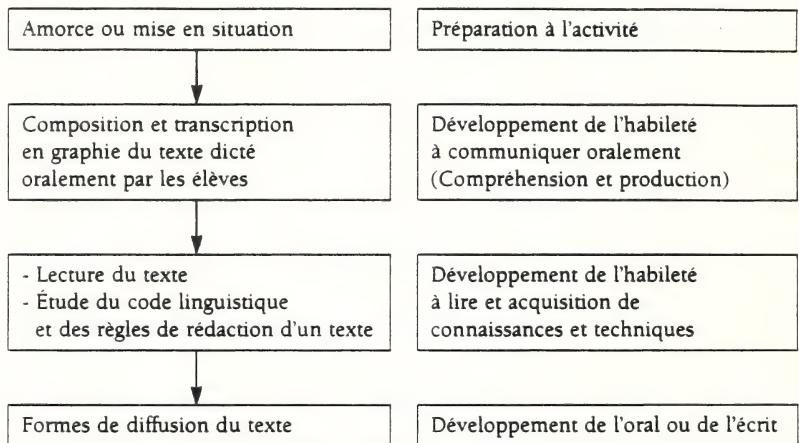
Le processus de lecture



Communication au public cible (diffusion du texte)

Lorsque les élèves peuvent lire leur texte, ils sont prêts à le présenter au public qu'ils avaient identifié au départ, soit les autres élèves de l'école. Aussi le moyen de diffusion qu'ils ont choisi est de remettre leur grand livre à la bibliothèque afin que les autres élèves de l'école puissent le lire. Il serait important de créer un coin spécial à la bibliothèque pour y placer tous les livres préparés par les élèves. Ils aiment beaucoup lire les histoires des autres enfants, puisqu'elles reflètent leur vécu, leur monde imaginaire et qu'elles sont davantage à leur niveau que la majorité des autres livres.

Voici les étapes de ce projet telles que présentées sur le tableau synthèse à l'écran:



7

L'expérience langagière, une stratégie à privilégier

- En regardant la vidéo, il ressort que les élèves sont très habiles à composer leur histoire. Ils semblent avoir compris le concept de l'histoire et l'enchaînement des événements. Il est surprenant de voir la richesse de leur vocabulaire et la façon dont ils peuvent structurer leurs phrases. C'est en grande partie dû au fait que l'enseignante utilise fréquemment l'expérience langagière dans sa classe. Pour des élèves en immersion, il est très difficile au tout début de leur apprentissage d'une autre langue, de penser dans cette langue. On peut constater que même en 1^{re} année, ces élèves arrivent à construire leurs phrases dans cette nouvelle langue, même s'ils doivent occasionnellement utiliser quelques mots en anglais. On peut donc supposer que leur niveau de compétence langagière se développera beaucoup plus vite que chez des élèves qui ne seraient pas placés dans un tel cadre.

De plus, les élèves auront à utiliser plusieurs processus mentaux pour construire leur histoire. En effet, ils concevront des idées et les transformeront en phrases, puis ils auront à analyser l'information présentée pour inférer la suite de l'histoire, etc. Ils regrouperont aussi l'information lorsqu'ils seront appelés à résumer l'histoire.

- En lecture, les élèves doivent aussi utiliser les divers processus mentaux. Ils repéreront de l'information (ex.: personnages, lieux, actions, etc.), sélectionneront certaines informations (ex.: les actions du personnage principal ou de l'instructeur, les étapes de la leçon de natation), regrouperont de l'information (résumé du texte ou de parties du texte), etc.
- La motivation à apprendre une autre langue sera grandement améliorée par le fait que l'élève sentira qu'il participe pleinement aux activités langagières proposées. De plus, ces activités seront significatives pour lui, puisque les textes écrits et lus parleront de son vécu, de ses goûts, de ses sentiments et de ses idées. Cet aspect suscitera chez l'élève le désir de lire souvent les textes auxquels il peut s'identifier.

Ainsi, même si les recherches ne sont pas encore concluantes, nous pouvons quand même poser l'hypothèse que l'utilisation de l'expérience langagière est une stratégie qui s'avère l'une des plus intéressantes à privilégier. D'ici à ce que nous disposions de plus de données, ce sera l'enseignant qui sera responsable d'observer les réactions des élèves, d'analyser le produit obtenu et de contrôler le plus possible les facteurs qui orienteront l'expérience vers une réussite ou un échec.

8

Place de l'expérience langagière dans le programme de français

Le programme de français propose de partir du vécu des élèves.

À de nombreuses reprises, les documents d'Alberta Education (cadre conceptuel, programme d'études, guide pédagogique, documents d'appui) ont insisté sur l'importance de faire appel au vécu de l'élève lors de ses productions orales ou écrites. L'expérience langagière est une stratégie qui amène l'élève à utiliser grandement son vécu. En ce sens, elle répond aux principes du programme d'études. De plus, elle motivera l'élève à faire l'apprentissage de cette langue.

Le programme de français propose de préparer l'élève à la production et à la compréhension des textes oraux et écrits.

L'utilisation de l'expérience langagière comme "amorce" (voir premier projet, p. 12) est certainement un bon moyen d'aider l'élève:

- à se préparer à produire un texte: en parlant des expériences vécues relatives au sujet, l'élève utilisera ou apprendra les mots dont il aura besoin pour parler de son sujet et développer son intérêt pour celui-ci;
- à lire un texte: en partant des expériences qu'il a vécues ou de ce qu'il sait à propos de ce sujet et en acquérant certaines connaissances relatives à la langue utilisée dans le texte. Il sera aussi plus intéressé à découvrir le contenu du message du texte.

Le programme de français propose la poursuite d'objectifs d'apprentissage à chacun des niveaux d'enseignement.

Les objectifs proposés dans le programme d'études doivent être vus dans un contexte langagier, dans le cadre d'un projet de communication. L'expérience langagière offre ce cadre, puisqu'elle sera réalisée à partir d'un thème ou d'un sujet pertinent (âge des élèves, région, etc.). Les élèves ressentiront l'importance de respecter ces objectifs, puisqu'ils seront utilisés pour les besoins du projet de communication.

Le programme de français propose de placer les élèves dans des situations où ils seront appelés à développer leurs processus mentaux.

En permettant aux élèves de créer leur propre texte, l'enseignant amène les élèves à utiliser tous leurs processus mentaux et par conséquent à les développer. C'est le développement de ces processus qui amènera l'élève à accéder graduellement au deuxième niveau de compétence langagière (voir le Cadre conceptuel).

Le programme de français propose de voir la langue comme un instrument de communication.

L'expérience langagière considère la langue comme un instrument de communication, puisqu'elle propose:

- d'utiliser un sujet à propos duquel les élèves parleront,
- de formuler une intention de communication,
- d'identifier le public cible, et
- de prévoir un moyen de diffusion de l'information à ce public cible.

Afin que les objectifs soient atteints, l'enseignant devra s'assurer de reprendre les objectifs visés (habileté + connaissances + techniques ou habileté + processus mental) lors d'une autre activité (réinvestissement). L'enseignant devra transférer les activités relatives à l'habileté développée (ex.: production écrite à caractère ludique/poétique) sur son tableau de planification à long terme, afin de garder en note les types d'activités réalisées.

9

L'évaluation

L'évaluation des activités d'expérience langagière s'inscrit dans le processus d'évaluation décrit dans le "guide pédagogique" et le document d'appui *L'évaluation de l'enseignement du français*. Il s'agira de s'assurer, par le tableau de planification, que les élèves ont eu la chance de vivre au moins deux pratiques par rapport à chacune des habiletés développées et des objectifs de connaissances et de techniques (production). Il en sera ainsi de l'habileté à comprendre un discours à l'aide du processus mental à observer (compréhension). L'enseignant déterminera alors si ses élèves sont prêts à être évalués.

10

Le rôle de l'enseignant

Une grande partie du succès de l'expérience langagière repose sur la qualité de la relation de l'enseignant avec ses élèves et de l'atmosphère de la classe. C'est lui qui aidera ses élèves à vivre le processus pour arriver à développer des habiletés d'écriture, de lecture et de communication orale. Il a plusieurs rôles importants à jouer:

- **C'est un animateur**—Il anime son groupe d'élèves pour les aider à réaliser leur projet de communication. Il s'assure de la participation de chacun.
- **C'est une personne-ressource**—Il participe à la rédaction du texte en reformulant les phrases des élèves et en améliorant leur vocabulaire, en attirant l'attention sur des règles grammaticales, etc.
- **C'est un guide**—Il s'assure que le texte se développe logiquement ou chronologiquement. Il distribue certaines tâches, etc.
- **C'est un stimulateur**—Il suscite l'intérêt des élèves pour le sujet, le contenu, les activités, etc.
- **C'est un secrétaire**—L'un de ses rôles au moment de la création du texte, c'est d'écrire au tableau les idées proposées par les élèves, en les respectant le plus possible.

Il a sans doute d'autres rôles à jouer, mais ce sont là les plus importants.

11

Conclusion

La démarche proposée sur la vidéo pour illustrer les étapes de l'expérience langagière est assez facile à appliquer. Pour l'enseignant qui n'aurait jamais fait d'expérience avec cette approche, il serait important de commencer par un texte très court et de bien cerner les éléments du texte avant d'en commencer la rédaction avec les élèves. Ceux-ci auront autant besoin de temps que l'enseignant pour devenir habile à utiliser cette stratégie. Après chaque séance, l'enseignant devrait procéder à son objectivation, afin de noter les forces et les faiblesses de l'expérience et ainsi de viser un point à améliorer la prochaine fois. Cette approche sera plus sécurisante et plus efficace que de tenter d'améliorer tous les points à la fois. Avec des élèves plus âgés, l'enseignant pourrait aussi discuter avec eux du processus qu'ils ont vécu et tenter d'identifier leurs difficultés afin de faciliter la réalisation de la prochaine expérience.

L'atmosphère dans laquelle les élèves réaliseront l'expérience langagière est sans doute l'un des facteurs qui influencera grandement le succès de cette stratégie. L'attitude d'accueil de l'enseignant aux idées des élèves créera cette atmosphère, qui devrait être sécurisante, stimulante, valorisante et chaleureuse.

12

Bibliographie

Alberta Education, *Le français à l'élémentaire, Programme d'études, immersion*, Language Services Branch, 1987.

_____ *Guide pédagogique, 1^{er} cycle, immersion*, Language Services Branch, 1988.

_____ *L'expérience langagière dans l'enseignement du français à l'élémentaire*, document d'appui, Language Services Branch, 1987.

_____ *L'évaluation du français à l'élémentaire*, document d'appui, Curriculum Support Branch, 1990.

_____ *La planification de l'enseignement du français*, document d'appui, Curriculum Support Branch, 1990.

Services pédagogiques Francine Bourque, Ltée. *Le dossier d'écriture, 7^e, 8^e, 9^e année*, 1990.

À titre d'intérêt, nous reproduisons dans les pages suivantes la bibliographie qui apparaît à la fin du document *L'expérience langagière* (pp.33-35).

Allen, Roach Van, "More ways than one", *Childhood Education*, 38 (1961): 108-111.

Babin, Carole et Michelle Tardif, "L'expérience langagière, une expérience enrichissante pour l'enfant: Oui ou non?", *Notre langue et notre culture*, 13(1), (1985): 27-44.

Becker, John T., "Language experience approach in a job corps reading lab", *Journal of Reading*, 13 (1970): 281-321.

Cox, Vivian E., "Reciprocal oracy/literacy recognition skills in the language production of language experience students", Ph.D. dissertation, University of Arizona, 1971.

Giles, Douglas E., "The effect of two approaches to reading instruction upon the oral language development of first grade pupils", Ph.D. dissertation, North Texas State University, 1966.

- Fallon, G rald, "L'expérience langag re et le langage t l visuel: une approche motivationnelle   l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire", *Contact* (Simon Fraser University), 3(4), (1984): 5-10.
- Freinet, C., *Méthode naturelle de lecture*. Cannes: Bibliothèque de l' cole moderne coopérative de l'enseignement la c, 1961.
- Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Laval:  ditions Ville-Marie, PPMF, 1983.
- Hahn, Harry T., "Three approaches to beginning reading instruction—ITA, Language experience and basic readers", *The Reading Teacher*, 19 (1966): 590-594.
- , "Three approaches to beginning reading instruction—ITA, Language experience and basic readers—extended into second grade", *The Reading Teacher*, 20 (1967): 711-715.
- Harris, Albert J., "The effective teacher of reading", *The Reading Teacher*, 23 (1969): 195-210.
- , and Blanche L. Serwer, "Comparing reading approaches in first grade teaching with disadvantaged children, the reading skills with primary students", Ph.D. dissertation, University of Idaho, 1966.
- Hildreth, Gertrude, "Experience related reading for school beginners", *Elementary English*, 42 (1965): 280-297.
- Horn, Thomas D., "Three methods of developing reading readiness in Spanish speaking children in first grade", *The Reading Teacher*, 20 (1966): 38-42.
- Kendrick, William M., "A comparative study of two first grade language arts programs", *The Reading Teacher*, 20 (1966): 25-30.
- McCanne, Roy, "Approaches to first grade English reading instruction for children from Spanish speaking homes", *The Reading Teacher*, 19 (1966): 70-75.
- Owens, Francis Louis, "A study of creative writing ability of third grade students in a communication skills through authorship program", Ph.D. dissertation, University of Idaho, 1972.

- Riendeau, Betty A., "An exploratory investigation of the effect of two differing approaches of reading instruction of the self-social concept of first grade children", Ph.D. dissertation, American University, 1973.
- Schomer, Joseph H., "A study of the reading achievement of first and second grade students in a communication skills through the language experiences approach", Ph.D. dissertation, University of Ohio, 1971.
- Stauffer, Russell G., "The effectiveness of language arts and basic reading approaches to first grade instruction", *The Reading Teacher*, 20 (1966): 18-24.
- _____, and Hammond W. Dorsery, "The effectiveness of language arts and basic reader approaches to first grade reading instruction—extended into second grade", *The Reading Teacher*, 20 (1967): 740-746.
- _____, and John J. Pikulski, "A comparison and measure of oral language growth", *Elementary English*, j51 (1974): 1151-1155.
- Tardif, Jacques, *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*. Sherbrooke: PPMF, Université de Sherbrooke, 1983.
- Wells, Timothy, "An investigation to test the feasibility of using visual literacy techniques and the language experience approach to reading to develop the reading abilities of remedial fourth readers", Ph.D. dissertation, Michigan State University, 1975.
- Williardson, Marlyn L., "A study of the writing ability of second grade students in a communication skills through authorship program", Ph.D. dissertation, University of Idaho, 1972.
- Wilson, Robert M., and Nancy Parkey, "A modified reading program in a middle school", *Journal of Reading*, 13 (1970): 447-552.

N.L.C. - B.N.C.



3 3286 10467893 9

